Nagy Péter Tibor:

Tanügyigazgatás és oktatáspolitika a polgári Magyarországon

Kandidátusi disszertáció

Tézisek

Budapest, 1995

A kandidátusi dolgozat és annak tézisfüzete Nagy Péter Tibor digitális kéziratai alapján készült. A formázott, korrektúrázott változatot Pénzes Dávid készítette.

A formázás LibreOffice Writer 3.5-tel készült, felhasznált betűtípusok: Linux Biolinum G (címsorok) és Linux Libertine G (kenyérszöveg).

Ez a mű Creative Commons „Nevezd meg! Ne add el! Ne változtasd!" licenc alatt van. A licenc szövegének megtekintéséhez látogasd meg a http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ webcímet.

I. A dolgozat feladata

Az oktatástörténeti, kultúrpolitika-történeti elemzések nagy száma és néhány munka valóban kiemelkedő összefoglaló értéke szükségessé teszik, hogy némi magyarázatot nyújtsunk, miért láttuk szükségesnek, hogy – ez alkalommal igazgatástörténeti aspektusból – átfogó disszertációt készítsünk a témáról. S úgy ítéltük meg, hogy míg történeti szakirodalmunk olvasója

- egyfelől az oktatáspolitikai „események" történetéről, az oktatási miniszterek politikai meggyőződéséről, valamint az oktatáspolitika és a politika egészének kapcsolatáról átfogó ismeretet szerezhet, másfelől pedig
- az iskolai élet, a pedagógiai munka mindennapjait, az iskola gyakorlati polgárosító, kultúraemelő funkcióit is sokan kutatják, addig viszonylag kevés ismerettel rendelkezünk „a kettő között" húzódó igazgatásról.

II. Források és módszerek

Dolgozatunk legfontosabb forrásai a korabeli szakfolyóiratok, melyekben súlyuk szerinti arányban találhatók meg a legfontosabb konfliktusok; a VKM megmaradt osztályanyagaiból mintavételi eljárással kiválasztott iratcsomók, melyek segítségével a döntésmechanizmus, a belső konfliktusrendszer vált modellálhatóvá; Hóman Bálint személyes irathagyatéka, melynek segítségével az elpusztult miniszteri iratok töredékes pótlására, a bizalmasabb kérdések feltárására tehettünk kísérletet; valamint a parlamenti anyagok, melyeket nem a politikai véleménykülönbségek demonstrálására használtunk, hanem az egyes képviselők és felsőházi tagok háttérkapcsolatainak feltárásával a lobbi-küzdelmek elemzésére.

Módszertani szempontból úgy látjuk, hogy az eddigi kutatás a források kritikai elemzését igen magas fokon végezte el. Átfogó (részben marxista, részben strukturalista) szintézisek születtek, s ma már egyre több kutató figyelme fordul a mindennapiság, a művelődéstörténet kutatásával adekvát módszerek felé. A magyar oktatástörténet-írás azonban mintha nem hasznosította volna eléggé a történetszociológia, illetve az (oktatásra vonatkozó) politikatörténet, politológia angolszász – s részben skandináv – hagyományát. Azt a hagyományt, amelyet az elmúlt évtizedekben a brit Archer és Kogan, az amerikai Tyack, a norvég Lauglo teremtett, s ha nem is kizárólagosan, de mint első helyet kivívott módszer vált elfogadottá az International Society for the History of Education köreiben: kontinentális befogadásáról és adaptációjáról pedig már „Benelux" kutatók, elsősorban Marc Depaepe és Frank Simon professzor gondoskodnak.

Módszertani tanulságul szolgáltak azok a történeti munkák, melyek egy-egy szféra – pl. hadügy, ipar stb. – történetét úgy mutatták be – igazgatástörténeti, vagy társadalomtörténeti módszerrel –, hogy az a nem hadtörténészek és nem ipartörténészek számára is releváns információt nyújtott a magyar társadalmi és politikai élet működési mechanizmusairól. Nem titkolt szándékom volt, hogy az oktatástörténet kérdései iránt nem érdeklődők számára olyan elemzést készítsek, mely a magyar történelem „működésének" egészéhez is nyújt valamit. (Másfelől: ha egyszer elkészülne az idegen nyelvű változat, abban arra kellene majd súlyt fektetni: az oktatástörténet „természetéről" a magyar történelem specialitásai iránt nem érdeklődőknek nyújtson releváns esettanulmányt.)

A csoportkonfliktusos modell – amit sokan csak az angolszász rendszerek történetének leírására vélnek használhatónak – alkalmazása egy olyan rendszerre, ahol az eddigi történetírás szerint az értékviták, illetve a szokásszerűség dominált, a dolgozat legfontosabb módszertani célja.

III. A dolgozat tudományos eredményei

Dolgozatunknak nem volt célja a magyar tanügyigazgatás történetének monografikus összefoglalása: sokkal inkább az, hogy az egyes tanügyigazgatási fordulópontokkal kapcsolatban bemutassa egy-egy szféra tanügyigazgatásának és oktatáspolitikájának összefüggésrendszerét. Így a dolgozat sem tisztán kronologikus, sem tisztán tematikus beállítottságúnak nem tekinthető.

Dolgozatunk elején be kívántuk mutatni, hogy az 1870-es évektől az 1930-as évek közepéig nem egy etatizációs oktatáspolitika (ahogy sokan az állam modernizációs-poroszos jellege miatt látják), hanem egy egyensúlyelvű hagyomány érvényesült. Bizonyítani kívántuk, hogy ezen időszakban amint megerősödik egy-egy elem a rendszerben, nyomban megerősödik egy-egy ellensúly: ezért szeretnénk felhívni a figyelmet például az oktatástörténet oly mértékig elhanyagolt szereplőjére, mint a közigazgatási bíróság vagy az 1868-as népiskolai törvény elvi alapján álló 1902-es állami rendelettel kötelezőleg bevezetett iskolaszék.

A laikus kontroll és a professzionalizáció egyensúlya a népiskolaigazgatásban fokozatosan az utóbbi, a nemzetiségi egyenjogúság pedig a magyarosítás felé tolódott el. Mégis úgy látjuk, hogy a laikus kontroll fenntartása még a századforduló kormányzatai számára is fontos, s hogy a dualizmus iskolarendszere még az utolsó évtizedekben is növekvő alfabetizációs lehetőséget biztosított a nemzetiségieknek.

A középiskolázásban az igazgató hatalma a tanárral szemben egyre inkább megnőtt, de pozícióját a tanárral szemben hatóságivá változtatni, kizárólag igazgatási szaktudásával legitimáltatni nem sikerült. S noha megállapíthattuk, hogy a nemzetiségiek középiskolázási lemaradása jelentősebb a magyarokhoz képest, mint az alfabetizációs lemaradás, azt is felidéztük: a Parlamentben a fő sérelmet nem a nyelvkérdésben, hanem a felekezeti autonómia sérelmében látták a nyolcvanas évek nemzetiségi képviselői. És a nemzetiségi értelmiség arculata később is sokkal inkább egyházi alkalmazotti (tanítói, papi) maradt, mint professzionális (orvosi, ügyvédi) vagy gazdasági (magántisztviselő, mérnök) – így a nemzetiségi véleményformálók –, akiknek töredéke független értelmiségi, nagy része pedig egyházi alkalmazott – panaszait fokozott kritikával kell fogadnunk.

Fokozott figyelmet fordítottunk a két legmodernebb réteg körében népszerű iskolatípus a tanonciskola és a polgári konfliktusaira. A modernség azonban ezeket az iskolatípusokat sem védte meg az oktatáspolitika jellegzetes csapdáitól.

A tanonciskolában a mesterek és a tanítók állandó konfliktusa következtében formálódott ki a tanonctanítóság és a tanügyigazgatás együttműködése, ami a laikus kontrolltól szabadulni vágyó professzió jellegzetes viselkedési formája.

A polgári, Horthy-kori történetének nagy része már a laikus kontrolltól való megszabadulás utánra esik. Az iskola önmeghatározása a középiskolához képest, illetve a szakképző intézményekhez képest a polgári iskolai elitet az antiintellektuális szellemi mozgalmak szövetségesévé, a felsőkereskedelmit támogató liberális körök természetes ellenfelévé tette: útjuk így csak jobbra vezethetett, annak ellenére, hogy – objektíve – mind az 1935-ös, mind az 1938-as törvények súlyosan sértették érdekeiket.

A Bethlen–Klebelsberg-féle kormányzat és a Gömbös–Hóman-féle kormányzat tanügyigazgatási-oktatáspolitikai törekvéseit igen különbözőeknek kell tekintenünk. Az előbbi a szűk pénzügyi lehetőségekből úgy tudott kitörni, hogy e kitörés nem vált a totális állami beavatkozás eszközévé vagy ürügyévé. Ennek magyarázata egyrészt az, hogy Klebelsberg nem csak kormányzati, hanem társadalmi erőforrásokat is növekvő mértékben vont be, s ezzel tovább pluralizálta a rendszert, részben kényszerítette a kulturális kérdések iránt érdektelen nagybirtokot a terhek vállalására, másrészt pedig az, hogy a kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével (a VKM „maga a honvédelmi tárca”– ahogyan az ismert kultuszminiszteri érvelés szólt) úgy tudta bővíteni, hogy beilleszkedett a pragmatikus-alkotmányos – azaz nem túlideologizált – hagyományba.

A Hóman-féle politika viszont egyrészt a pénzügyi lehetőségek szűkösségét használta fel a totalitárius átszervezésekre (a csökkenő költségvetésre hivatkozva felszámolta a nemkívánatos szellemiségű tanszékeket, intézményeket), és így a liberalizált rendszerből való kilépést készítette elő, másrészt a kormányzati erőforrásokat egy olyan kompromisszumrendszer keretében szerezte meg – 1935 után –, mely a VKM-et és az oktatásügyet eltávolította a dualizmus-kori hagyománytól: extrém módon ideologikussá tette a tárcát.

Már az 1924-es középiskolai törvény egységesítette az ideológiai tárgyakat, ezt azonban nem a totalitarizmus utáni vággyal magyarázhatjuk. A magyar, a történelem, a földrajz azonos szellemben való oktatása minden középfokú iskolatípusban éppen annak ellensúlyozását célozta, hogy a törvény a műveltséganyag egésze tekintetében kiszélesítette a választási alternatívákat: a klasszikus, (görögöt is, latint is kívánó), a „középutas" (a latin szimbolikus értékeiről lemondani nem kívánó, de élő idegennyelv-oktatás iránt érdeklődő) s a pragmatikus beállítottságú (az idegen nyelveket és természettudományt középpontba helyező) szülők kivétel nélkül megtalálhatták a céljaiknak megfelelő iskolatípust. Az 1934-es törvény ezzel szemben nem hagyott választási alternatívát, az „igazi" középiskola egyetlen útját mutatta fel.

Ezzel – az 1927-es törvénnyel formálisan is középiskolává változtatott – polgárihoz, illetve a felsőkereskedelmihez némileg hasonló középiskola-típus, a reáliskola megszüntetésével markánsabbá tette azt a szakadékot, amely a középiskolai – a középosztályba vezető – „királyi út" és a polgári iskolai-szakiskolai, másodosztályú tanulmányi út között húzódott. A humán gimnázium felszámolásával pedig azt tette lehetetlenné, hogy az elitértelmiség a nemzeti középosztály átlagát meghaladó görögös-latinos műveltséggel különülhessen el.

Fontos, új rendelkezése volt a törvénynek a felügyelet lehetőségeinek kiterjesztése, amely az egyházak határozott ellenállása ellenére bővítette az állam lehetőségeit a nem állami fenntartású iskolákban: az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetővé a tanügyigazgatás részéről, a humán gimnáziumok felszámolása pedig a szerzetesrendek, illetve a református egyház iskolapolitikájának egyik legfontosabb sajátosságát szüntette meg. A reform egyik legfontosabb célja volt a szelekciós szakasz beiktatása. E szerint maga az érettségi nem, csak annak egy külön záradéka képesít az egyetemi tanulmányokra. A törvénycikk politikai élére 1934-ben csak a minden ehhez hasonló kérdés jelentőségét látszólag eltúlzó szociáldemokraták figyeltek fel, s azt állították, hogy e szakasz kedvéért hozták az egész törvényt. A későbbiekből viszont kitűnik, hogy e szakasz több a szocialista elemek üldözésénél. Része a következő numerus clausus előkészítésének, s az új tanügyigazgatási törvény után a továbbtanulás kérdésében a „szaktárgyi szempontokat eltúlzó" szaktanárok, „a konzervatív-liberális" iskolai vezetés, a „partikuláris érdekeket előtérbe helyező fenntartók" kezéből a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikus-ideologikus tanügyigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. A törvényhozók másik fontos célja volt „az iskolai nevelés rendszeres kiegészítése és betetőzése, a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi tudatának fejlesztése, jellemképzés és állampolgári nevelés által." Az e cél megvalósítása érdekében megalkotott tantervek és utasítások a korábban mindenekelőtt intellektuális-individuális értékvilágú intézményt fokozatosan elmozdították egy morális-kollektivista értékvilágot követő, a személyiség átalakítását, kézben tartását célul kitűző intézmény felé.

A középiskolai törvény tagadhatatlanul széles társadalmi vitája egyfajta kísérlet is volt az oktatási szférában található politikai erők reakcióinak mérésére. A „kísérlet" fényes sikerrel járt: mindenki úgy viselkedett, hogy modellálni lehetett belőle az oktatási rendszer lényegi reformját célzó tanügyigazgatási törvény várható hatását: az egyházak ugyan nem örvendeztek, de nem vállaltak nyílt konfliktust, a nem-állami tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányában, s ezért hajlandóak voltak feladni valamit a szabadságukból, az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavaival ki lehetett békíteni, a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta elvi

szembenállását, s ezzel kizárta magát a részletes ágazati, politikai vitából – onnan, ahol valódi koalíciókat köthetett volna.

A frazeológia és a törvényhozási processzus mintája is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, ki kell fizetni és meg kell békíteni őket valamiféle, a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak, szakmai áramlatnak kedvező intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy keret-törvényt kell a Parlament elé vinni, ahol hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelől össznemzeti – értsd: nagypolitikai – ügy, ezzel lényegteleníteni lehet a szakmai ellenérveket, másfelől „szakmai kérdés", és ezzel vissza lehet utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre kisebb tekintélyű és ezért kinevezőiknek kiszolgáltatottabb, illetve eleve kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, melyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban „korrumpálódott", a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek nem képesek tartós ellenállásra.

A közoktatásirányítás reformja, amelyet az 1935: 6. tc. indított el – s az 1941: 12. tc. tetőzött be –, a középiskolai reformnál is alkalmasabb volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a Klebelsberg-féle korszakhoz képest. Ha a húszas évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfölény érdekében ki kell építeni egy vadonatúj oktatás- és művelődésügyi intézményrendszert, akkor a harmincas éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében ki kell építeni egy vadonatúj irányítási-, felügyeleti- és minősítési rendszert. A szakmai értékek képviseletét, a szaktanácsadást, mely a húszas években a civil szféra része, hivatalossá kell emelni, eleget téve a „modernizáció" és az „egységes nemzeti érdekek" követelményeinek. A miniszteriális apparátus nem jelenthette e törekvés ellensúlyát. Klebelsberg hosszú uralma idején a tárca politikai természete kettős irányultságú: egyrészt mint jellegzetes köztisztviselői tárca mindvégig kifejezte ennek a rétegnek – korántsem liberális – érdekeit és értékeit, másrészt viszont maga a miniszter a kormánypárt liberális szárnyához tartozott, a kormányzatban mint a merkantilista csoportok szövetségese, a felsőoktatásban oroszlánrészt vállalt a fajvédők visszaszorításában. A harmincas évek szélsőségesen antiliberális (és Klebelsberg személyes politikai ellenfele, Gömbös által vezetett) uralkodó körei számára a tárca apparátusának bizonyítékokkal kellett szolgálni, hogy „ez a tárca már nem az a tárca", enélkül nem lehetett volna újabb jelentős forrásokhoz jutni.

A közoktatás totális ellenőrzése érdekében a magyar tanügyigazgatás egész egyensúlyelvű hagyományát le kellett rombolni. 1867 óta ugyanis az egész irányítási rendszer abban az irányban haladt, hogy minél inkább specializálódtak az intézmények, annál több központból irányították őket, s annál többféle helyi, szakmai, korporatív egyensúly épült be a rendszerbe. A tanárok- tanítók erősen tagolt érdekeiket a szakfőigazgatóságokon, szakfelügyelőségeken, tanfelügyelőségeken keresztül közvetítették a minisztérium felé. Minden csoport elitje a „maga" szakfőigazgatóságát (felsőkereskedelmi iskolák főigazgatósága, polgári iskolák főigazgatósága stb.) tekintette a karrier terepének. A tagoltság nemcsak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérő volt. Az elemi iskolázásban az egyházközségekkel és megyei tanfelügyelőkkel, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata; az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, az iskolaállítási kötelezettség behajtása sajátos együttműködést igényelt a helyi közigazgatással. A tanfelügyelőknek együtt kellett működniök nemcsak a választott megyei közigazgatási bizottsággal, hanem közigazgatási bírósági fellépéssel is számolniuk kellett, ha az iskolai adók elosztása vagy a tanítók kinevezése bármiféle felekezeti elfogultságot tükrözött.

A szakoktatás elvi irányításában a piaci szféra képviselői közvetlenül részt vettek. Már a századfordulótól működött – meghívott nagyvállalkozók, érdekképviseleti vezetők részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács, a húszas évektől pedig – a nagy- és középbirtokosokat, a szövetkezeteket, az OMGE-t stb. bevonó – Mezőgazdasági Oktatási Tanács. A gyakorlati irányításban egyrészt az illetékes minisztériumoknak is szerep jutott, másrészt minden iskolatípusnak – még ha teljesen a VKM alá tartoztak is – saját főigazgatója volt, aki kifejezetten e speciális külső erők szempontjainak integrálásához értett.

A középiskoláknál a helyi társadalom legtekintélyesebb – és tandíjfizetésre is kész – polgárai, a leendő hallgatók képzettségi színvonalának romlásától félő egyetemek és a saját vagyonnal, csak általuk mozgatható tagokkal rendelkező szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei. E szférában a tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) megkérdőjelezhetetlen – ide kifejezetten tudós, nagy tekintélyű közéleti férfiak kellettek. Sajátos vonásokkal rendelkezett a tanítóképzés és a polgári iskolák igazgatása is. Hogyan is lehetett volna – egy egyensúlyon alapuló rendszerben (a dualizmus-koriban, a bethleniben) – mindezt egy apparátussal kézben tartani? A tanügyigazgatás természetes törekvései a hatáskörök kiszélesítésére, az igazgatás „racionalizálására" éppen ezért nem érhettek el sikert.

A harmincas években viszont két tendencia találkozott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának és az egyöntetű nemzeti világnézet kialakításának, ellenőrzésének politikai igénye. A két tendencia találkozását az tette különösen fontossá, hogy a Gömbös-kormánynak nem állottak rendelkezésére mindazok az eszközök, melyek totalitárius céljaival adekvátak lettek volna. Nem tudta megvalósítani az egypártrendszert, a sajtómonopóliumot, csak korlátozottan volt képes a propaganda szolgálatába állítani a Rádiót, nem tudta államosítani a filmgyártást. Az államnak ott kellett megvalósítania céljait, ahol ez lehetséges volt, s ez a közoktatásügy szférája volt.

A tanügyigazgatási kerettörvény látványosan átalakította a rendszert. A korábbi, egyenrangú szakfőigazgatóságok és megyei tanfelügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot. Ezek élére tankerületi főigazgatókat állított és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette, iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztva be a tankerületi főigazgatóságokra; a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá osztotta be. A tanügyigazgatás és felügyelet lehetőségeit markánsan megnövelte, az iskolafenntartók szerinti differenciálást erősen lecsökkentette. A tanügyigazgatás és a központi igazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértői kontroll átalakulását, az Országos Közoktatási Tanács érdekszimulációs szervből legitimáló szervvé változtatását is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai, politikai, igazgatási kompetenciák összemosódnak, a szakmai tanácsadó szervezetek illegitimmé válnak. A liberális hagyomány három igen fontos eleme: a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága gyengült meg az 1930-as években.

A harmincas évek második felében rendeződött a régi konfliktus a mezőgazdasági oktatást ellenőrző két tárca között – a VKM új koncepciójának megfelelően. Hasonlóképpen érdemi veszteség nélkül sikerült az óvodaügyet rendeznie a BM-mel.

A tanítóképzés évtizedes konfliktusát – miszerint a továbbfejlesztés a gimnáziumi érettségire épített főiskolával, vagy a tanítóképző intézmények képzési idejének meghosszabbításával kell-e rendezni – a VKM a tanítóképzőintézeti érettségire épített főiskola koncepciójának kialakításával oldotta meg, abban a reményben, hogy az új akadémiák helyének meghatározása jelentős pozíciót ad majd a tanügyigazgatásnak. A tanítóegyesületeknek 1936-ban fel kellett adniuk évtizedes követelésüket, de a tanítóképzős egyesületet sem vonta be a VKM a törvény kialakításába.

Az évtizedfordulóra kialakult az iskolaszerkezet „új rendje”. Az 1938-as szakiskolai és tanítóképzési, illetve az 1940-es (az éves tanulmányi időt megrövidítő, a hetedik–nyolcadik osztályból átjárási utakat lényegileg fel nem ajánló) népiskolai törvénnyel (szándék szerint) véglegesen kialakult az alap- és középfokú intézményrendszer kerete, bemerevült az iskolastruktúra, az iskolai karrier három párhuzamos útja, gyakorlatilag a tízéves korra beépített választási kényszerrel. Három iskolai karrier egymásmellettisége jött létre: a 8+0-ás, a 4+4+4-es, a 4+8-as. Ha feloldjuk e jeleket, a három út a következő: 1. nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobbik részében sehová (még a rangosabb tanoncszakmákba sem) nem vezet tovább, 2. a négy elemire plusz négy polgárira épülő négyéves szakképző iskola, mely a legelitebb felsőoktatási intézményekre nem jogosító érettségivel zárul, 3. a négy elemi után választható nyolcéves egységes középiskola, mely a legrangosabb egyetemek felé is továbbvezet. A tanügyigazgatás, mint láttuk, itt is lehetőséget kapott, hogy a „továbbtanulási záradék” révén korlátozza az egyetemre lépés automatizmusait. A törvények fogadtatása és végrehajtása a minősítési rendszer átalakításával, az iskola hagyományos hierarchikus viszonyai megbomlásával járt. Államigazgatási úton behajtható szemponttá válik a tanmenetek, óratervek, óravázlatok tanári-tanítói elkészítése – s erre a nagyszámú iskolalátogató körzeti iskolafelügyelő beállítása tényleges lehetőséget is biztosított. Rendkívül megnőtt a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység, a tanári könyvtárak, sőt tanári lakások kontrollja, s ezeket az információkat a tanárok „végelbánása alá vonásakor”, ahogy ez 1933 óta lehetséges volt, „egyéb” okként felhasználták.

Arra az állandó kételyre, hogy milyen mértékig hatolt be az iskola tényleges gyakorlatába az új tanügyigazgatás, az új szellem, csak azt lehet válaszolni: valószínűleg minden korábbinál jobban, hiszen a minden korábbinál nagyobb számban megkövetelt írásos dokumentumok ezt mutatják, s a jelentések valóságtartalmának ellenőrzésére minden korábbinál nagyobb apparátus állt rendelkezésre. Az 1944-ig működő tanáregyesületi folyóiratok uralkodó hangneme általában egy-két éves késéssel követi a tanügyigazgatási tisztviselők stílusát – s az új rendelkezések kifogásolását kb. ugyanennyi időn belül váltják fel a hatékonyabb végrehajtást segítő tanácsok, gyakran ugyanazon tanárok tollából.

Nemcsak a tanáregyesületek „törnek be”, hanem a fenntartók – a községek, sőt az egyházak is – belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, mely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Erre lehetőséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, minthogy akár finanszírozhatatlan méretű iskolarendszerük volumenét csökkentsék, vagy akár a gyülekezeti kontroll növekedésébe belemenjenek. Hiába ellenezték sokan a totalitarizációt, a szempontok különbözősége miatt nem jött létre közöttük koalíció. Nem jött létre nemcsak a konzervatív ellenzők és a baloldal szövetsége, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsőkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erő a kormányzattól várta sorsa jobbra fordulását – akár egymás rovására is.

Korlátozhatta-e végső soron a „mozgalmár” politikai akaratot maga a tárca apparátusa? Nem tette ezt meg. Érzékelte ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-korszakbeli expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben „felveszi” a tárca, de az óvodát „leadja” és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszíti 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi képzés, leventeoktatás felügyelete a honvédelmi törvény következtében átkerült a hadügyminisztériumhoz, a propagandaminisztérium létrejötte, illetve a kormánypárti propagandagépezet, valamint a sajtóirányítás határozottabbá válása, a cenzúra miatt az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda is megszűnik a VKM illetékességi körébe tartozni.

Hóman – mint a fentiekben utaltunk rá – semmivel sem kevésbé jelentős politikai személyiség, mint Klebelsberg, a pozícióvesztést tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a sajátos történelmi helyzettel, amely Magyarországot a húszas, illetve a harmincas években jellemezte. Ezek a következők:

a) A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi-propaganda feladatokat. Erre a harmincas években már nem volt szükség.
b) A revízió irrealitásának korában, a belpolitikai reformtalanság évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni, napi aktualitássá vált.
c) Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra, „rá lehetett állítani" egy tárcát. A harmincas évek végének céljai már sokkal többfélék, mintsem hogy ez lehetséges legyen.

Nem a háború miatt jut kevesebb figyelem az oktatásra és kevesebb hatalom a VKM számára, hanem fordítva, éppen azok a belpolitikai folyamatok vitték Magyarországot a háborúba (a nemzetközi kényszerek mellett), amelyek az ágazati totalitarizmus iskolapéldájának a VKM-t választották ugyan, de ezzel egyidejűleg a VKM ágazat feletti jellegét megszüntették. Sőt: az ellentámadásra, a funkciók visszavételére, ami az 1941-es törvény nagy jelentősége, már csak azután kerülhetett sor, hogy a tárca – kvázi – „jobbról előzött". A magyar oktatás történetében ekkor a „pedagógiai szakmai progresszió" – például a reformpedagógia – érdekei egybeesnek egy antiintellektuális indíttatású állami ideológiai offenzíva érdekeivel. Az igazgatásracionalizáció – egy másik szakmai progresszió és modernizáció – érdekei egybeesnek egy politikai totalitarizáció érdekeivel, egy erős ágazati szakbürokrácia érdekeivel. A tanítói-tanári szakma speciális érdekei – néhány kivételes csoporttól eltekintve – egybeesnek az oktatási minisztérium élén álló ideológuscsoport érdekeivel, az oktatásnak – mindenekelőtt – ideológiai kérdésként való beállításával. Az ellenoldalon nincs és nem is lehet koalíció a különböző értelemben visszaszoruló egyházi, tudományos, liberális, önkormányzati és szakmai körök között. A tanügyigazgatás a totalitárius irányítás prototípusa, a közoktatásirányítás funkcionárius gárdája pedig a totalitárius állam élcsapata lett. Ha a tényleges tanügyigazgatási tevékenységet nem 1944-ig, csak mondjuk 1940 decemberéig vizsgáljuk, még egyértelműbbé válik: az általánosan elterjedt nézetekkel ellentétben nem pusztán a háborús szükség és a rendkívüli állapot idézi elő az oktatás totális ellenőrzését, hanem alapvetően a belső társadalmi mozgásfolyamatok.

Az oktatásnak – a jóváhagyott tantervek, óravázlatok, tankönyvek, szakcikkek, tanulmányi felügyelői jelentések tanúsága szerint – egészen más a tartalma, mint akár a húszas években volt. Fordulat állott be egyfelől a valláserkölcs, a nemzethűség, a honvédelmi nevelés, másfelől a történelem, az irodalom, a földrajz értelmezésében. Az ideológiák, nevelési eszmények – a „nemzet" vagy a „valláserkölcs" – függetlenednek a maguk ideológiai környezetétől és igazgatási úton behajtható normákká válnak. A szaktárgyak – bár elnevezésük megegyezik egy-egy tudományág nevével, kikerülnek a tudományos szférából, legitimációjuk, kontrolljuk egyaránt az oktatáspolitika alrendszerébe kerül.

Régiónk állami oktatáspolitikája vonatkozásában sokszor emlegetett modernizációs funkciót, úgy vélem, érdemes újragondolni. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj-preferenciákból kitűnik – az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedői réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot akarta háttérbe szorítani. A dualizmuskori modernizációban a „nagy nemzedék" birtokos vagy politikus fiai

a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus-kori modernizáció alapvetően sikeres. Ezzel szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel" már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg a kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Egy modernizációs logika szerint a harmincas években a reális ismeretek előtérbe kerülésére, a világgazdasági válság utáni kétségbeejtő gazdasági helyzetben több pragmatizmusra lett volna szükség, de ehelyett az iskola több ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a szakiskolai, elsősorban a felsőkereskedelmis csoportok tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású, magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt: annak közhivatalnoki arca erősödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendő a tanítói pálya erősen csökkenő presztízse. Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével közhivatalnoki vagy vállalkozói készségeket biztosítva – a több milliós parasztságot, ehelyett csak az úri Magyarország másodrendűnek kezelt szövetségesévé sikerült tenni a felemelkedetteket.

Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet tölt be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb korban már a hivatal. Ugyanígy: a hatalom legitimációja korábban a nemesi származás volt, most az iskolázottság bizonyos szintje. Ideológiája korábban a liberális államnemzet egysége, most az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat. Az oktatás e speciális szerepéből akkor érkezhetett volna meg arányos szerepéhez, ha a központban az igények technokratikus, az esetleges politikai változásokat bekalkuláló felmérése történik meg, ha az állami preferenciákat úgy alakítják, hogy a gazdaság, a közszolgáltatások, a közigazgatás érdekcsoportjai fogalmazhassák meg, milyen képzettségű szakembereket kívánnak alkalmazni. S ha mindemellett helyi szinten valósul meg az oktatás igények szerinti formálódása.

Az oktatás kiemelt jellege felerősítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári eredetű vagyonukkal vagy valós értékké konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától kapott pozíciójukkal és presztízsükkel. Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta. A húszas években az állam már nem tud pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizet érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazza meg őket. Csakhogy a kör visszatér önmagába: ha a valós anyagi helyzet helyett a pozíció a fizetőeszköz, a pozíciót viszont tekintélyelvű oktatási rendszerrel lehet elérni, ám az oktatási rendszerben való érvényesüléshez eleve pozíció kell, és az állam már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerűen az állam, illetve a már pozíciókban lévők dolga lesz, hogy a korábban szakértelmet ígérő helyeket is köztisztviselői típusú pozíciókká alakítsák át. Az oktatás dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelekciós rendszere – azaz a szakértelem és a vagyon – helyébe köztisztviselői típusú szelekciós rendszert teremtsen: államilag kontrollált szakoktatást.

A harmincas években az állam egyre keményebben beleavatkozott az iskolarendszerbe s ez visszaszorította a többszínűség elemeit, ám ennek ellentételképpen nem fokozta a szocialitást. A modern oktatási rendszerekre jellemző szabadság–egyenlőség értékduállal szemben a (relatív) szabadság világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer. Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen hatottak, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga köreinek megfelelő" iskolatípust válassza. Ugyanakkor a modernizáció szakszerűsége, szakmai érvelése az állam

– és az államfüggő rétegek – hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A köztisztviselők szervilizmusa a mindenkori állammal szemben egyszerűen annak a következménye, hogy ők maguk az állam.

A szakszerűséggel önmagukat legitimáló lobbik előretörése – a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – a bevallottan politikai lobbikkal szemben éppen ezért nem valamiféle „objektív jó" megtestesülése a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett, kizárólagosságot követelő szakszerűség politikai érvkészletként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel, a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. A hivatalnoki típusú szakszerűség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak. Ennek iskolapéldája a Magyary-féle szakigazgatási reformkoncepció vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben szakszerű válaszok halmaza. Továbbmenve: a nemzetközi totalitarizmust, a kor „világszellemét" tekinthetjük úgy is, mint a jobboldali bürokráciák egyfajta internacionáléját. A populizmus gyakorlata és ideológiája is értelmezhető úgy, mint ennek a köztisztviselői expanziónak eszköze a piacelven, vagy tradicionálisan strukturált – tehát pluralista – társadalommal szemben. Ennek a típusú szakszerűségnek a modernizáció kudarcához kellett vezetnie, hiszen miközben képes volt a korszerűtlen elemeket kiszűrni az általa ellenőrzött rendszerekből, eközben elpusztította azokat az erőket és struktúrákat, melyek őt magát megvédhették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerűtlenségek (például a rendiesség) ellenérdekeltjei voltak.

A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok egyaránt a nemzeti ideológia mind monolitabb terjesztésében találhatták meg szerepüket, az állam növekvő hatalmában pedig a köztisztviselők, tehát saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális image-ének veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel valamennyi nagy egyház sokkal nagyobb iskolarendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskolaadóiból, tandíjaiból képes volt, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügyigazgatási beavatkozást.

Mindezek az erők politikai értelemben a nacionalista versengésben, ideológiai értelemben a „ki a magyar?" kérdésének ismétlődő felvetésében tették érdekeltté az oktatáspolitika aktorait. Az iskola az alapvető humanisztikus értékek helyett a kormányzat értelmezte nemzeti értékeket közvetítette hatékonyan, már csak ezért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerű pedagógiai technikák átvételénél a nemzeti jelszavak hangoztatása könnyebbnek bizonyult, amikor a tanügyigazgatás követelményeinek kívántak megfelelni. Ahol tehát a nemzet, mint megkülönböztetett érték, áll az oktatás és nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak. Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van „becsülete", ott a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: egy karrierhez nem szakmai tudást, hanem ideologikus tudást kell elsajátítani: az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.

Mivel az 1935 utáni tanügyigazgatás már nem a polgári pluralizmus viszonyaira „készült", természetesen nem volt fogadóképes arra a rövid 1945 utáni időszakra, amikor az oktatáspolitikai döntések több centrumban születtek. Az igazgatás, mely akkor már tíz éve (részben az értékmentes igazgatás helyett) meghatározott, s fő vonalaiban 1935 és 1944 között alapvetően folyamatosnak tekinthető ideológiai értékek ellenőrzésével, a tanárok egyetlen kormánypárt érdekeit figyelembe vevő minősítésével, az egyházakkal való

konfliktus burkolásával foglalkozott, nem tudott mit kezdeni azzal az 1945 utáni helyzettel, hogy 1. a különböző koalíciós kormánypártok eltérő ideológiai, oktatáspolitikai nézeteket vallottak; 2. a korábbi lényegi folyamatossággal szemben a miniszter személye és pártállása szinte tanévről tanévre változik, s a hagyományos minisztériumi osztályokkal szemben a VKM-en belül újabb politikai alközpontok szerveződnek; 3. az ágazati problémákat felvető, de ideológiai igazodásban egymással versengő tanár- és tanítóegyletek helyett egyetlen, zömében kommunista vezetésű, a minisztériumi vezetéstől, szakapparátustól mindenképpen eltérő pártállású szakszervezettel kell számolniuk; 3. hogy a falusi kisiskolák összevonása, illetve a „latin-háború" következtében az egyházakkal állandó, s immár mindkét oldalon néven nevezett, de se a nyílt államosítást, se a kötelező hittan eltörlését nyíltan fel nem vállaló konfliktus van; 4. hogy a tárca meggyengülése következtében elveszítették szakoktatási intézményeiket, s várható volt, hogy így a középfokú expanziót nem a VKM tanügyigazgatás által ellenőrzött intézmények fogják elvinni; 5. hogy a nyolcosztályos általános iskola kiépülése, a szelekciós preferenciarendszer eltűnése az iskolarendszer gerincének tekintett középiskolai szféra zsugorodását, illetve a „színvonalvédelem" alapvető tanügyigazgatási eszközének kihullását eredményezte.

Mindezek a tényezők bénítólag hatottak a tanügyigazgatásra. Amikor azonban „a régi rend helyreállása" megkezdődött, azaz a koalíciós pártok véleménykülönbségei minimálisra mérséklődtek, a miniszter személye stabilizálódott, az iskolák államosítása megindult, az iskolaszerkezet átmenetisége megszűnt, a szakoktatási intézmények visszaszerződtek: a tanügyigazgatás ismét magára talált.

Mivel a tanügyigazgatás 1949-es átszervezését – megyei keretekhez igazítását, ami egyben a tanfelügyelet–tankerületi igazgatás kettősségének felszámolódását is jelentette, az 1935-ös célok kiteljesedésével – politikai személycserékkel is egybe lehetett kötni, a régi rendszer azon sajátossága is visszaállt, hogy a tanügyigazgatás emberei a kormánypártiak közül kerültek ki. S mivel a tartalmi ellenőrzés, a tanfelügyeleti és szakfelügyeleti tevékenység intenzitását fokozni már alig lehetett, a magyar tanügyigazgatás és tanfelügyelet – lényegében a maga 1935–1945 között kiépült formájában – beépülhetett az ötvenes évek magyar tanácsrendszerébe.

*

A magyar tanügyigazgatás története a szó legszorosabb értelmében „tanulságos történet".

1. A magyar polgárság fellendülő korszakában minden nehézkessége, bürokratikussága és formális kuszasága ellenére is képes volt kifejezni az egyes szférák specializált viszonyait.
2. Átfogó koncepcionális törvény nélkül is képes volt a rendszert a maga sokszínűségében működtetni, a minisztérium – megye – község, az igazgatás – politika, a laikus kontroll – professzionalizmus egyensúlyait fenntartani.
3. A rendszer képes volt többet megőrizni a kiegyezés-kori liberalizmusból, mint a magyar közigazgatás egésze: utalnánk itt a bírói kontroll bekapcsolására a forráselosztásba, a helyi laikus kontroll megszervezésének kötelezővé tételére.
4. E rendszer (a húszas évek végéig) képes volt a megjelenő új szereplőket – a megszerveződő iparforgalmi, mezőgazdasági, munkáltatói kamarákat, pedagógus-érdekszervezeteket – beépíteni, ágazati tanácsokat és ágazati hivatalokat teremtve.

5. E rendszer képes volt tartalmi korszerűsítéseket – a középiskolában a görögös-latinos műveltség monopóliumának megtörését, a latinmentes középiskola egyenjogúsítását, a polgári iskola alsóközépiskolává alakítását, a népiskolai tananyag modernizálását – levezényelni.

6. E rendszer ki tudta elégíteni a nemzetiségek iskolázási ambícióit – bár kétségtelenül ez volt a leggyengébb oldala, hiszen ezt a nemzetiségi társadalom feletti egyházi hatalom fennmaradásában érdekelt nemzetiségi elitekkel nem tudta elismertetni, s az anyanyelven való tanulást pedig – sok százezer gyerek számára – nem tudta garantálni.

7. „A nagy rendszerezés" tudományos vagy igazgatásracionalizációs igényének megfelelő lépésekhez olyan hatalmi koncentrációra volt szükség, amely a társadalom kis köreit – az oktatási rendszer szereplőit – visszaszorította vagy megvásárolta.

8. Ez a visszaszorítás és megvásárlás, illetve ez a standardizáció a közalkalmazotti-középosztályi hatalomgyakorlás bázisán – azaz a magyar polgárság hanyatlásának viszonyai között – jött létre: ennek következtében azután a modernizált tanügyigazgatás egy szigorúan – a húszas éveknél is szigorúbban – kasztosodott iskolarendszer szelekciós normáinak védelmére, egy mesterségesen klasszicizált és partikularizált műveltségeszmény védelmére, a tanári alternativitás csökkenésére vezetett.

9. A rendszer következetesen az alacsonyabb presztízsű tanári csoportokkal fogott össze a magasabb presztízsűekkel szemben: a polgári iskolai tanárságra támaszkodott a középiskolai tanárokkal, a tanítókra a tanítóképzőkkel, a középkorú, a frontot megjártakra az idősebbekkel, a testnevelőkre a szaktanárokkal, a tanügyigazgatási karriert preferálókkal a tudományos karriert építőkkel szemben.

10. A fenntartók – elsősorban az egyházak – alternatív iskolarendszerét, annak sajátosságait lépésről lépésre csökkentve kívánta integrálni: a szó lényegi értelmében: államosítani.

IV. A szerző oktatástörténeti publikációi

Kötet

1. A magyar oktatás második államosítása. Bp., Educatio, 1992. 242 p. (Társadalom és oktatás)

Önálló füzetek

1. Erkölcstan, hittan vagy értéksemlegesség? Bp., Oktatáskutató Intézet, 1991. 21 p. (Kutatás közben)
2. Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban. Bp., Oktatáskutató Intézet, 1991. 15 p. (Kutatás közben)
3. Tanügyigazgatás és a gazdasági válság. Részletek a harmincas évek oktatástörténetéből. Bp., OI, 1991. 32 p. (Kutatás közben)
4. The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18th–20th Centuries. Budapest, Educatio, 1991 22 p.
5. A magyar tanügyigazgatás egyensúlyi hagyománya. Bp., Oktatáskutató Intézet, 1992. 34 p.
6. (Kutatás közben, 180.)
7. The outlines of Hungarian Education 1500–1945. Bp., Educatio, 1993 19 p.
8. Szakoktatás és politika. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1995

Tanulmányok

1. A Belváros utcanévváltozásainak története 1867-től napjainkig. In: XVI OTDK Bp. 1983
2. A Bethlen csoport francia kapcsolatainak történetéhez tart. kiv. xviii. otdk Pécs 1987
3. A Bethlen-csoport francia nyelvű folyóiratának megalapítása 1932–1933-ban. In: Aetas 1987/2
4. A főszereplő rivaldafényben. In: Hiány, 1993. 10. sz. 3–4. p.
5. A magánoktatás az 1945 előtti Magyarországon. In: Az Alapítványi és magániskolák. Tudományos tanácskozás a Soros Alapítvány támogatásával, 1992. január 28–29. Szerk. Várhegyi György, Bp., Oktatáskutató Intézet, 1992. 29–38. p. (Kutatás közben, 177.)
6. A magyar oktatás állami kontrollmechanizmusának kialakulása az 1930-as években. In: Oktatásügyi Kutatások 5. szám 1988
7. A magyar oktatási törvénykezés 1945 előtt. [Szakértői vázlat.] In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. Szerk. Kozma Tamás, Lukács Péter. Bp., Educatio, 1992. 231–233. p. (Társadalom és oktatás)
8. A numerus clausus – hetvenöt év után, In: Világosság 1985/1
9. A numerus clausus történetéhez 1920–28. In: xvii. otdk humán tudományok szekciója, Debrecen 1985
10. A numerus clausus történetéhez. In: Magyar Pedagógia, 1985/2
11. A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon, 1935–1945. In: Pedagógiai Szemle, 1985/2
12. Állam, egyház, oktatás, 1848–1945. In: Educatio, 1. évf. 1992. 1. sz. 34–45. p.

13. Az 1935. évi tanügyigazgatási reform. tart. kiv. In: otdk Bp. 1985
14. Az 1935. évi tanügyigazgatási reform – részlet In: Díjnyertes otdk dolgozatok. A tud. szerv. és informatikai intézet kiadványa Bp. 1986
15. Az 1941-es tanügyigazgatási törvény. In: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események, 1991. Az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottságának, az MPT neveléstörténeti szakosztályának közös felolvasó ülése, 1991. december 4. Bp., OPKM, 1992. (Neveléstörténeti füzetek, 11.) 44–63. p.
16. Az igazgatói szakma kialakulása. In: Educatio 1994. 2. sz.
17. Az oktatás állami kontrolljának átalakulása Magyarországon tart. kiv. XVIII. OTDK Pécs 1987
18. Beszámoló az 1992. évi neveléstörténeti felolvasó ülésről. In: Magyar Pedagógia, 1992. 4. sz. 326–327. p.
19. Centralizációs és decentralizációs trendek a magyar oktatáspolitikában a 18–20. században. In: Educatio 1995. 1. sz. 82–94. p.
20. Egyház – állam – oktatás. Tradíciók és értelmezésük. In: Világosság, 1991. 11. sz. 809–817. p.
21. Egyházak és oktatás a történelemben és ma. In: Magyar Hírlap, 1991. jún. 8. Melléklet, 3. p.
22. Egyházi oktatás és állami szabályozás. [Szakértői vázlat.] In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. Szerk. Kozma Tamás, Lukács Péter. Bp., Educatio, 1992. 241–243. p. (Társadalom és oktatás)
23. Egyházi oktatás és az államosítás. In: Egyházfórum, 1991, december
24. French secondary school in Hungary in 1932–1935 In: History of International Relations in Education. Szerk. Komlósi Sándor, Pécs 1987
25. Kis magyar oktatástörténet. In: Magyar Közigazgatás, 1992. 4. sz. 247–251. p.
26. Kísérlet egy angliai magyar tanszék megteremtésére az 1930-as években, tart. kiv. XVIII. OTDK Pécs 1987
27. Magánoktatás 1945 előtt – liberális szellemiség. In: Magyar Hirlap, 1991. március 12. 11. p.
28. Nemzetiség és oktatás a dualizmuskori Magyarországon. In: Educatio, 2. évf. 1993. 2. sz. 253–269. p.
29. Oktatásállamosítás a harmincas években. In: Világosság, 1993. 6. sz. 26–36. p.
30. Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban. Bp., Oktatáskutató Intézet, 1991. 15 p. (Kutatás közben)
31. Parasztérdek, birtokosérdek, agrároktatás a XX. század első felében. In: EGY ismeretlen Magyarország. Mezőgazdaság és szakképzés. Szerk. FORRAY R., Katalin, GYÖRGYI Zoltán. Bp., Akad. K., 1992. 100–108. p. (Közoktatási kutatások)
32. Szekfű Gyula levelei Balogh Józsefhez. In: Történelmi Szemle, 1992 [!1994]. 3–4. sz. 231–248. p.
33. Társadalombiztosítás és érdekviszonyok a Horthy-korszakban. In: Hiány, 1993. 5. sz. 6–9. p.
34. The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18th–20th Centuries. In: Aspects of Antiquity in the History of Education. Ed. by F.-P. Hager et al. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft, 1992. 191–203. p. (International Series for the History of Education; Vol. 3.)

35. The Social and Political Status of Hungarian Elementary School Teachers. In: The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context. Joensuu, 1988
36. Válasz egy évfordulós cikkre /Szárszó/ – Ifjúsági Szemle 1989/1

Könyvismertetések

1. Gergely Jenő: A püspöki kar tanácskozásai. In: Történelemtanítás 1985/6
2. A magyar neveléstörténeti irodalom 1800–1944. In: Pedagógiai Szemle 1986/5
3. Balogh Sándor szerk.: Magyarország a XX. században. In: Pedagógiai Szemle 1986/9
4. Molnár János: A szociáldemokrata párt művelődéspolitikája. In: Pedagógiai Szemle 1989/6
5. Kelemen Elemér: Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában. In: Magyar Pedagógia 1987/1
6 . Setényi János: Harc a középiskoláért. Educatio, 1992. In: Magyar Közigazgatás, 1992/8